

Motivación de dominio y habilidades sociales en niños/as de 3 a 6 años.

Mastery Motivation and Social Skills in Children Aged 3 to 6 Years.

Agustina Bracamonte



Centro de Altos Estudios en Desarrollo Humano y Psicología (CAEDHPSI), Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina..

Natalia A. Mancini



Centro de Altos Estudios en Desarrollo Humano y Psicología (CAEDHPSI), Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina. Instituto de Investigaciones en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires, Argentina..

DOI <https://doi.org/10.59471/psicologia2026214>

Recibido: 17/12/2025. **Aceptado:** 28/07/2026. **Publicado:** agosto 2026

Como citar: Bracamonte, A. & Mancini, N. A. Motivación de dominio y habilidades sociales en niños/as de 3 a 6 años. *Psicología Del Desarrollo*, 7. <https://doi.org/10.59471/psicologia2026214>

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre la Motivación de Dominio y las Habilidades Sociales en niños/as de 3 a 6 años, así como su asociación con la edad y el género. Se utilizó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y correlacional. Participaron 84 niños/as con desarrollo típico, residentes en la República Argentina. Los cuidadores primarios completaron un cuestionario sociodemográfico ad hoc, el Cuestionario de Motivación Preescolar (DMQ-18) y la escala de Habilidades Sociales de la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil. La recolección de datos se realizó mediante un formulario en línea. Los resultados mostraron asociaciones positivas entre la Motivación de Dominio y las Habilidades Sociales. En particular, la Persistencia Social con Adultos y la Persistencia Social con Niños/as se relacionaron con distintas dimensiones de Habilidades Sociales. Asimismo, la Persistencia Social con Niños/as mantuvo asociaciones positivas con la Interacción Social, la Cooperación Social y la Independencia Social aun después de controlar la edad y el género. La edad se asoció positivamente con la Cooperación Social y la Independencia Social, pero no con la Motivación de Dominio. En relación con el género, las niñas presentaron puntuaciones más elevadas en Motivación Total, Persistencia Total y Persistencia Cognitiva, mientras que no se observaron diferencias en Habilidades Sociales. En conclusión, el estudio aporta evidencia sobre la relación entre la Motivación de Dominio y las Habilidades Sociales en niños/as del contexto argentino y destaca la relevancia específica de la Persistencia Social con Niños/as en el desenvolvimiento social durante la primera infancia. Estos resultados deben interpretarse considerando las características

socioculturales de la muestra y pueden orientar futuras investigaciones e intervenciones destinadas a favorecer el desarrollo motivacional y social infantil.

PALABRAS CLAVES: Motivación de Dominio, Habilidades Sociales, Persistencia Social, Preescolares.

Abstract

The aim of this study was to examine the relationship between mastery motivation and social skills in children aged 3 to 6 years, as well as their associations with age and gender. A quantitative approach was employed using a non-experimental, cross-sectional, and correlational design. The sample consisted of 84 typically developing children living in Argentina. Primary caregivers completed an ad hoc sociodemographic questionnaire, the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ-18), and the Social Skills scale of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. Data were collected through an online survey. The results showed positive associations between mastery motivation and social skills. In particular, Social Persistence with Adults and Social Persistence with Children were associated with different dimensions of social skills. Moreover, Social Persistence with Children remained positively associated with Social Interaction, Social Cooperation, and Social Independence even after controlling for age and gender. Age was positively associated with Social Cooperation and Social Independence, but not with mastery motivation. Regarding gender, girls scored higher on Total Mastery Motivation, Total Persistence, and Cognitive Persistence, whereas no gender differences were found in social skills. In conclusion, this study provides evidence of the relationship between mastery motivation and social skills in Argentine children and highlights the specific role of Social Persistence with Children in social functioning during early childhood. These findings should be interpreted in light of the sociocultural characteristics of the sample and may inform future research and interventions aimed at promoting children's motivational and social development.

KEYWORDS: mastery motivation, social skills, social persistence, preschool children.

Introducción

La Motivación de Dominio se define como una fuerza psicológica multidimensional que impulsa a los individuos, de manera autónoma, enfocada y persistente, a resolver problemas o dominar habilidades y tareas que resultan, al menos, moderadamente desafiantes (Józsa & Barrett, 2018; Morgan et al., 1990). Este constructo implica tanto el dominio de uno mismo como del entorno. Por ejemplo, puede observarse cuando un/a niño/a intenta construir torres de bloques cada vez más altas, mientras otro/a abandona la actividad después de la primera caída; cuando un/a adolescente practica reiteradamente un truco en bicicleta, mientras otro/a deja de intentarlo luego de un primer fracaso; o cuando una persona procura regular su miedo ante una película de terror (Barrett & Morgan, 2018).

Las conductas orientadas al dominio pueden referirse a distintos ámbitos. El dominio de objetos comprende los intentos infantiles por explorar y manipular elementos inanimados; el dominio motor grueso se vincula con actividades físicas, como andar en bicicleta o saltar; y el dominio social refiere a los intentos por iniciar, mantener y regular interacciones con otras personas, tanto adultas como pares (Józsa et al., 2014; Józsa & Barrett, 2018; Wang et al., 2013). Este último dominio resulta particularmente relevante para el presente estudio debido a su posible asociación con las Habilidades Sociales.

La Motivación de Dominio comprende dos componentes principales: uno instrumental y otro afectivo o expresivo. El componente instrumental refiere a la persistencia y duración de las conductas dirigidas hacia una meta, así como a la tendencia a influir sobre el entorno (Wang & Barrett, 2015; Wang et al., 2013). El componente afectivo o expresivo comprende las emociones positivas y negativas, de intensidad leve a moderada, que aparecen durante o inmediatamente después de los intentos de dominio (Józsa & Barrett, 2018; Wang & Barrett, 2015; Wang et al., 2013).

Si bien estas respuestas emocionales no determinan por sí solas la conducta de dominio (Barrett & Morgan, 2018), pueden contribuir a sostener o interrumpir el esfuerzo. Las emociones positivas suelen asociarse con el acercamiento y la continuidad de los intentos, mientras que determinadas emociones negativas pueden vincularse con el retraimiento o el abandono, especialmente cuando se anticipa un resultado desfavorable (Józsa & Barrett, 2018). Asimismo, emociones intensas de retraimiento, como la tristeza o la vergüenza, pueden desviar a los/as niños/as de la actividad orientada al dominio y requerir una reorganización de sus esfuerzos (Wang & Barrett, 2015).

En este sentido, la Motivación de Dominio se encuentra estrechamente relacionada con la autorregulación. Wang y Barrett (2015) sostienen que ambas pueden entenderse como subsistemas interrelacionados del funcionamiento adaptativo: mientras la Motivación de Dominio orienta y energiza la conducta dirigida a metas, la autorregulación contribuye a mantener la atención, regular las emociones y sostener el esfuerzo frente a los desafíos.

El proceso de dominar una habilidad o superar un desafío también requiere que el/la niño/a se perciba como agente capaz de producir efectos mediante su propia conducta. Esta creencia en la propia agencia constituye un elemento que diferencia a la Motivación de Dominio de otros constructos psicológicos (Wang et al., 2023). En otras palabras, el/la niño/a necesita reconocer la relación entre sus acciones, el esfuerzo realizado y los resultados obtenidos (Wang & Barrett, 2015).

Esta percepción de agencia puede contribuir al desarrollo progresivo de representaciones más complejas sobre la propia competencia y a una selección más deliberada de conductas para alcanzar metas diversas (Wang & Barrett, 2015). A su vez, el dominio de una tarea supone adquirir tanto el conocimiento necesario como la secuencia de acciones

requeridas para realizarla (Wang & Barrett, 2015). Por ejemplo, completar un rompecabezas exige seleccionar, clasificar y ubicar las piezas, además de regular la frustración durante el proceso.

En el dominio social, este proceso puede observarse cuando el/la niño/a intenta iniciar o sostener una interacción, comprender las respuestas de otras personas y ajustar su comportamiento para mantener el vínculo. En este caso, la Motivación de Dominio Social representa la disposición y el esfuerzo por participar en la interacción, mientras que el desempeño competente depende también del repertorio de Habilidades Sociales disponibles.

La evaluación de la Motivación de Dominio busca describir el proceso, el esfuerzo y la persistencia que despliega el/la niño/a para desarrollar habilidades o resolver problemas mediante sus propios recursos. Por ello, la persistencia constituye una dimensión central del constructo y se diferencia de la competencia, que refiere a aquello que la persona ya es capaz de realizar (Morgan et al., 1990). Los intentos orientados al dominio pueden concluir o no exitosamente, pero suponen tolerar cierto grado de incertidumbre frente a tareas moderadamente desafiantes. Si una actividad resulta demasiado sencilla o ya se encuentra dominada, no requiere un esfuerzo de dominio propiamente dicho (Morgan et al., 1990).

Las conductas vinculadas con la Motivación de Dominio suelen implicar atención focalizada, resistencia a la distracción y respuestas emocionales ajustadas tanto al éxito como al fracaso. Estas características muestran la relevancia de la Motivación de Dominio en los procesos de exploración y persistencia durante el aprendizaje infantil (Barrett & Morgan, 2018). Asimismo, se han encontrado asociaciones entre la Motivación de Dominio y las funciones ejecutivas, dado que estas últimas permiten retener y manipular información, inhibir respuestas dominantes, seleccionar alternativas y mantener la atención sobre una meta (Fung & Chung, 2023).

Las manifestaciones de la Motivación de Dominio abarcan distintos contextos y áreas del desarrollo. En particular, las dimensiones más estrechamente relacionadas con el desarrollo socioemocional incluyen la Persistencia Social con Adultos, la Persistencia Social con Pares y el Placer de Dominio (Rahmawati et al., 2021). La Motivación de Dominio Social puede orientar a los/as niños/as a iniciar y sostener interacciones, ampliando las oportunidades de practicar y desarrollar competencias interpersonales. Estas experiencias también pueden acompañarse de expresiones emocionales positivas, como sonrisas, risas y otros comportamientos de satisfacción (Rahmawati et al., 2021).

En relación con el contexto familiar, algunos estudios han señalado que las intervenciones destinadas a favorecer la Motivación de Dominio deberían promover la autonomía y brindar apoyo afectivo centrado en el proceso de aprendizaje, en lugar de enfatizar únicamente los resultados. En este sentido, las recompensas tangibles centradas exclusivamente en el logro podrían debilitar la motivación intrínseca asociada al dominio (Józsa & Barrett, 2018).

Mancini et al. (2023), a partir de la evaluación de 107 cuidadores primarios de niños/as de entre 0 y 3 años, encontraron que la parentalidad positiva y la edad se asociaban con la Motivación de Dominio infantil. Estos resultados destacan la relevancia potencial de las competencias parentales positivas para el desarrollo motivacional, cognitivo y emocional durante los primeros años de vida. Por otra parte, los elogios dirigidos al esfuerzo y al proceso se han asociado con una mayor perseverancia ante tareas desafiantes (Simaes et al., 2021), aunque en el estudio de Mancini et al. (2023) no resultaron predictores significativos de la Motivación de Dominio.

A medida que los/as niños/as crecen, sus percepciones sobre la propia competencia pueden volverse más realistas y, en algunos casos, más pesimistas frente a las situaciones de dominio. Esto incrementa la importancia de los procesos cognitivos, emocionales y conductuales que permiten sostener el esfuerzo ante los desafíos (Wang & Barrett, 2015). Asimismo, un estudio longitudinal sobre el desarrollo del componente conductual de la Motivación de Dominio encontró que el control físico y la calidez materna se relacionaban con trayectorias posteriores de Motivación de Dominio, de modo que un mayor control físico temprano se asociaba con una mayor tendencia a abandonar tareas cognitivas desafiantes durante la etapa preescolar (Wang et al., 2023).

Las interacciones cotidianas entre adultos y niños/as también constituyen contextos en los que se transmiten reglas sociales, modos de interacción y patrones de conducta (Benítez et al., 2020). Los estilos de crianza, los patrones de comunicación y la expresión emocional dentro de la familia pueden vincularse con el desarrollo de Habilidades Sociales para interactuar con pares y adultos (Isaza & Henao, 2011).

Para establecer relaciones interpersonales satisfactorias, los/as niños/as necesitan desarrollar un repertorio de Habilidades Sociales, las cuales pueden enmarcarse dentro del constructo más amplio de competencia social (Reyna & Brussino, 2009). Desde una perspectiva cognitivo-conductual, la competencia social comprende un conjunto de habilidades y comportamientos organizados y adecuados a las demandas de las situaciones interpersonales (Cummings et al., 2008). Se relaciona con estructuras motivacionales y afectivas y, como concepto evaluativo sobre el desempeño social, se basa habitualmente en el juicio de padres, docentes o pares (Reyna & Brussino, 2009).

En este sentido, aunque la Motivación de Dominio Social y las Habilidades Sociales se encuentran estrechamente relacionadas, no constituyen constructos equivalentes. La Motivación de Dominio Social refiere a la disposición interna del niño/a para iniciar, mantener y regular interacciones con adultos y pares, mientras que las Habilidades Sociales representan el repertorio de conductas que permite desenvolverse eficazmente en situaciones interpersonales. Una mayor disposición a interactuar puede incrementar las oportunidades de practicar conductas prosociales, regular impulsos y resolver conflictos, favoreciendo el desarrollo de la competencia socioemocional, pero no implica por sí misma un desempeño social competente (Fung & Chung, 2023).

Las Habilidades Sociales, entendidas como comportamientos específicos que forman parte de la competencia social, no poseen una definición única. Su conceptualización y valoración dependen del contexto sociocultural en el que se desarrollan y de la perspectiva de quien observa y evalúa la conducta (Aubone et al., 2020; Caballo, 2007; Imig, 2021). No obstante, existe cierto consenso en definir las como:

“...ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 2007, p. 6).

Las Habilidades Sociales comprenden tres componentes principales: uno social, vinculado con la comunicación verbal y no verbal, la cooperación, el apoyo, la participación y el manejo de conflictos; uno afectivo-emocional, que incluye el apego, la expresividad y el autocontrol; y uno cognitivo, relacionado con el conocimiento social, la adopción de perspectivas, las atribuciones y el razonamiento moral (Caballo, 2007).

Desde esta perspectiva, las Habilidades Sociales se consideran conductas aprendidas mediante la observación, la enseñanza directa y la práctica en diferentes contextos, particularmente el familiar y el escolar (Caballo, 2007; Benítez et al., 2020; Muchiut et al., 2019). Este proceso de socialización comienza durante los primeros años de vida y posibilita la adaptación del niño/a a distintos grupos y entornos (Benítez et al., 2020; Lacunza & Contini de González, 2011).

La teoría del aprendizaje social explica esta adquisición a través de la observación e imitación de modelos (Bandura et al., 1961; Schunk & DiBenedetto, 2020). Los/as niños/as incorporan pautas de conducta que pueden generalizarse a situaciones diferentes de aquellas en las que fueron aprendidas. Sin embargo, debido a la variabilidad de las situaciones interpersonales, este aprendizaje implica procesos reiterados de ensayo y ajuste (Bandura & Walters, 1974). Además, las demandas del entorno no poseen el mismo significado durante la infancia, la adolescencia y la adultez (Castro & Fernández, 2020).

La participación en contextos educativos también puede ampliar las oportunidades de aprendizaje social. Por ejemplo, los/as niños/as que asistieron a jardines maternos mostraron mayores conductas cooperativas y de autodominio que aquellos/as que no lo hicieron, lo cual respalda la relevancia de la interacción social y la experiencia educativa para el desarrollo de estas habilidades (Aubone et al., 2020).

La experiencia social puede desempeñar un papel central en el desarrollo de las Habilidades Sociales, aunque otros factores individuales, como el temperamento, también pueden adquirir mayor relevancia frente a situaciones nuevas o poco familiares (Caballo, 2007). El enfoque del aprendizaje social permite considerar tanto las diferencias entre

individuos como cierta continuidad en la conducta de una misma persona, dado que las experiencias de socialización tienden a mantener relativa estabilidad durante los primeros años de vida (Bandura & Walters, 1974). Asimismo, las Habilidades Sociales pueden debilitarse, inhibirse u obstaculizar como consecuencia del aislamiento o de dificultades cognitivas y afectivas (Caballo, 2007).

En este proceso, la competencia parental formativa adquiere relevancia, ya que los/as niños/as observan las conductas verbales y no verbales de sus cuidadores y reciben enseñanza directa acerca de las normas sociales (Caballo, 2007). Expresiones como “no grites”, “compartí el juguete” o “esperá tu turno” constituyen ejemplos cotidianos de este aprendizaje. Las respuestas contingentes de los adultos pueden funcionar como reforzadores sociales de conductas adaptativas y contribuir a la regulación comportamental y a la transmisión de valores y normas (Simaes et al., 2021).

El desarrollo de Habilidades Sociales se ha asociado con un menor despliegue de conductas problemáticas (Simaes et al., 2021). Asimismo, estas habilidades pueden contribuir a modular la relación entre conducta y emociones, favoreciendo un desempeño más ajustado al contexto (Muchiut et al., 2019). También se han relacionado con menor presencia de problemas de conducta escolar y con mayores niveles de autoestima, empatía y capacidad para resolver problemas interpersonales (Garaigordobil & Sarrionandia, 2014). A su vez, se han observado asociaciones entre las Habilidades Sociales, la regulación emocional y las funciones ejecutivas durante el período preescolar (Stelzer et al., 2011).

En un estudio con 318 niños/as de 3 a 5 años de San Miguel de Tucumán, Argentina, en situación de pobreza, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Habilidades Sociales según nivel de pobreza o sexo, aunque sí se observó variabilidad entre grupos etarios. En estas edades, las Habilidades Sociales comprendían la interacción con pares, las conductas prosociales, la exploración de reglas y la comprensión emocional, entre otros indicadores (Lacunza, 2010). En el mismo estudio, los/as niños/as mostraron una elevada capacidad para expresar sentimientos negativos y emociones positivas hacia sus padres. Estas expresiones fueron interpretadas en relación con la influencia social y las características parentales, y podrían constituir factores protectores, particularmente en contextos de pobreza (Lacunza, 2010). Además, se observó una tendencia a que las niñas fueran calificadas con mayores Habilidades Sociales que los niños. Un resultado similar fue informado en otro estudio con 120 niños/as de 5 años de la misma región, en el que se encontraron diferencias según sexo en dimensiones como la agresión física o verbal, vinculadas con problemas de conducta (Lacunza, 2010).

La relación entre Habilidades Sociales y Motivación de Dominio Social ha sido examinada en distintos estudios. Józsa y Barrett (2018), mediante un estudio longitudinal con 327 niños/as húngaros/as, encontraron que la Motivación de Dominio Social con pares evaluada en edad preescolar predijo posteriormente las Habilidades Sociales durante los primeros años escolares. Asimismo, las Reacciones Negativas frente al fracaso o al desafío se asociaron con

el rendimiento escolar, independientemente del coeficiente intelectual y del nivel socioeconómico. También se observaron asociaciones entre las Reacciones Negativas y el rendimiento en matemática y lectura, así como entre el Placer de Dominio y las habilidades lectoras.

En relación con el ajuste social y académico, Contini (2009) sostiene que las pruebas de coeficiente intelectual se relacionan con el rendimiento escolar, pero no explican por sí solas la capacidad de resolver problemas cotidianos. Desde esta perspectiva, las Habilidades Sociales desarrolladas durante la infancia y la adolescencia se vinculan con el ajuste social, académico y psicológico posterior.

En estudios realizados en Hong Kong, Fung y Chung (2019) evaluaron a 171 niños/as de entre 3 y 5 años mediante tareas con rompecabezas y bloques, junto con cuestionarios sobre habilidades socioemocionales. Los resultados mostraron que el componente expresivo de la Motivación de Dominio Social se asociaba positivamente con las habilidades socioemocionales, mientras que el componente instrumental —iniciativa y persistencia— presentaba una relación indirecta mediada por el vocabulario receptivo. Los autores plantearon que las interacciones sociales podrían constituir oportunidades para el desarrollo tanto del lenguaje como de las habilidades socioemocionales.

Posteriormente, Fung y Chung (2022) estudiaron a 106 niños/as en edad preescolar y encontraron asociaciones entre las oportunidades de juego en el hogar, la Motivación de Dominio de Objetos, la Motivación de Dominio Social y la preparación escolar. Los autores señalaron que la relación entre juego y motivación social podría variar según el contexto cultural, debido a que algunas familias y jardines infantiles tienden a priorizar objetivos académicos por sobre el juego orientado al disfrute.

Finalmente, Fung y Chung (2023), en una muestra de 103 niños/as en edad preescolar, encontraron que la Motivación de Dominio Social evaluada inicialmente se relacionaba longitudinalmente con la competencia socioemocional, la cual, a su vez, se asociaba con la preparación escolar. Asimismo, la Motivación de Dominio de Objetos mostró una relación directa e indirecta, mediada por el funcionamiento ejecutivo, con la preparación escolar posterior (Fung & Chung, 2023).

El presente estudio

La Motivación de Dominio y las Habilidades Sociales desempeñan un papel relevante durante la infancia y se vinculan con distintas áreas del desarrollo y la adaptación social (Lacunza & Contini de González, 2011). Estudios previos han encontrado asociaciones entre la Motivación de Dominio Social y las Habilidades Sociales, así como con indicadores posteriores de desempeño escolar y ajuste socioemocional (Józsa & Barrett, 2018; Fung & Chung, 2019, 2023). Sin embargo, ambos constructos no son equivalentes: la Motivación

de Dominio Social refiere a la disposición para iniciar y sostener interacciones, mientras que las Habilidades Sociales expresan el repertorio conductual disponible para desenvolverse eficazmente en esas situaciones.

Asimismo, existe una necesidad de ampliar la evidencia en contextos culturales diversos, dado que los significados y valoraciones de las conductas sociales pueden variar según el contexto sociocultural (Fung & Chung, 2022). En Argentina, la evidencia sobre la relación entre Motivación de Dominio Social y Habilidades Sociales en niños/as pequeños/as continúa siendo limitada.

Por lo tanto, el objetivo general de este estudio fue analizar la relación entre la Motivación de Dominio y las Habilidades Sociales en niños/as de 3 a 6 años. De manera específica, se buscó: a) analizar la asociación entre la Persistencia Social con Adultos y Pares y las Habilidades Sociales; y b) explorar diferencias en estas variables según la edad y el género de los/as niños/as.

A partir de la literatura revisada, se planteó como hipótesis que mayores niveles de Motivación de Dominio se asocian con mayores puntuaciones en Habilidades Sociales. En particular, se esperaba que la Persistencia Social con Adultos y con Pares se relacione positivamente con las Habilidades Sociales. Asimismo, se esperaba no encontrar diferencias significativas según el género de los/as niños/as.

Metodología

Participantes

La muestra fue no probabilística, intencional, mediante técnica de muestreo en cadena - “bola de nieve”. Los criterios de inclusión fueron madres, padres y cuidadores primarios de niños/as de 3 a 6 años con desarrollo típico, residentes en la República Argentina, utilizándose como criterio de exclusión: (1) la edad del infante, (2) si el menor se encontraba con alteraciones conductuales inducidas por fármacos, (3) si se encontraba realizando algún tipo de proceso diagnóstico por indicaciones de jardín o médico pediatra relacionado a su desarrollo cognitivo, y (4) el lugar de residencia que no fuera Argentina.

El total de participantes fue de 105 cuidadores primarios, voluntarios y anónimos. Se excluyeron 21 participantes. Por esto, la muestra final que se utilizó fue de 84 niños/as que corresponden con los criterios de inclusión con una edad mínima de 3 años y máxima de 6 años ($M = 4,30$; $DE = 0,99$). Los menores reportados de género femenino fueron del 45,2% y el 54,8% de género masculino.

Del total de informantes, el 75% fueron madres, 21,4% fueron padres y un 3,6% corresponden a tías. De estos, se utilizaron cuatro (4) casos perdidos en relación a la edad de los cuidadores primarios, ya que no reportaron su edad al momento de completar el formulario.

Por otro lado, el nivel educativo de los cuidadores nos permitió inferir que en todos los referidos había un nivel de lectura adecuado para responder el cuestionario, siendo como se detalla a continuación los respectivos niveles: 11,9% Secundario Completo, 2,4% Secundario Incompleto, 19% Terciario Completo, 9,5% Terciario Incompleto, 31% Universitario Completo, 26,2% Universitario Incompleto. En relación al lugar de residencia de los informantes, el 86,9% de Bs.As., 1,2% de Chaco, 3,6% de Chubut, 4,8% de Córdoba, 1,2% de Corrientes, y el 2,4% de Salta.

Instrumentos

Cuestionario Sociodemográfico

Se construyó un cuestionario ad-hoc para recabar información relevante al planteamiento, los ítems a responder fueron: Datos del Informante: Relación o parentesco con el niño/a (Madre-Padre-Tutor-Otro) - Edad - Género - Nivel Educativo (Primaria Inc/Completo - Secundario Inc/Completo - Terciario Inc/Completo - Universitario Inc/Completo) - Ocupación Laboral - Lugar de Residencia - participación de terceros en la crianza y/o cuidado diario del menor. También se consultó sobre los siguientes datos del niño/a: Edad en años - género - hermanos (si-no) - cuántos hermanos tiene - convive con hermanos u otros niños (si-no) - asistió a instituciones educativas (si, virtualmente - si, presencial - si, virtual y presencial - no, este año comienza - no, no asistió y no comienza todavía) - Recibe atención profesional médica o de salud mental? (si-no) - ¿Qué tipo de ayuda o atención profesional recibe? - ¿Toma alguna medicación? (si - no - si es si: en "Otros" especificar).

Cuestionario de Motivación Preescolar (Dimensions of Mastery Questionnaire-DMQ 18; Morgan et al., 2020).

Se utilizó la versión preescolar del DMQ-18, destinada a la evaluación de niños/as de aproximadamente 2 a 6 años mediante el reporte de una persona adulta. Para este estudio se empleó la adaptación lingüística al español argentino realizada por Mancini y Elgie e incluida entre las traducciones autorizadas del instrumento (Morgan et al., 2020).

El cuestionario está compuesto por 39 ítems organizados en siete subescalas. El componente instrumental comprende cuatro subescalas de persistencia: **Persistencia Cognitiva/Objetal**, integrada por 5 ítems (por ejemplo, "Repite una nueva habilidad hasta que puede realizarla"); **Persistencia Motora Gruesa**, compuesta por 5 ítems (por ejemplo, "Intenta hacer bien las actividades motoras"); **Persistencia Social con Adultos**, conformada por 5 ítems (por ejemplo, "Cuando habla con adultos, intenta mantener el interés de estos"); y **Persistencia Social con Pares**, integrada por 6 ítems (por ejemplo, "Intenta que otros/as niños/as se sientan mejor si lloran o parecen tristes"). El componente expresivo incluye las subescalas de **Placer de Dominio**, compuesta por 5 ítems (por ejemplo, "Sonríe ampliamente después de finalizar algo"), y **Reacciones Negativas ante Situaciones Desafiantes**, conformada por 8 ítems (por ejemplo, "Se rinde después de intentar algo sin éxito"). Asimismo, el instrumento incluye una subescala de **Competencia General**, integrada por 5 ítems (por

ejemplo, “Resuelve problemas con rapidez”). Esta dimensión evalúa la percepción acerca de la capacidad del niño/a para dominar distintas tareas y, por lo tanto, no constituye una medida directa de motivación de dominio ni se incorpora al cálculo de las puntuaciones totales de motivación.

La puntuación de **Persistencia Total** se obtiene a partir del promedio de las cuatro subescalas de persistencia: Cognitiva/Objetal, Motora Gruesa, Social con Adultos y Social con Pares. Por su parte, la puntuación de **Motivación Total** se calcula a partir de las cuatro subescalas de persistencia junto con la subescala de Placer de Dominio. Puntuaciones más elevadas indican mayores niveles en la dimensión evaluada.

En la presente muestra, las subescalas mostraron los siguientes niveles de consistencia interna: Persistencia Cognitiva/Objetal, $\alpha = .71$; Persistencia Motora Gruesa, $\alpha = .80$; Persistencia Social con Adultos, $\alpha = .82$; Persistencia Social con Pares, $\alpha = .80$; Placer de Dominio, $\alpha = .83$; Reacciones Negativas, $\alpha = .76$; y Competencia General, $\alpha = .75$. Las puntuaciones compuestas de Persistencia Total y Motivación Total presentaron valores de $\alpha = .89$ y $\alpha = .90$, respectivamente.

Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil para niños/as de 3 a 6 años (adaptación de Reyna & Brussino, 2009).

La escala evalúa habilidades sociales y problemas de conducta en niños/as de 3 a 6 años mediante el informe de padres, madres o docentes. Se utilizó la versión en español adaptada, validada y reducida para población argentina por Reyna y Brussino (2009).

En el presente estudio se empleó únicamente la escala de Habilidades Sociales, compuesta por 19 ítems distribuidos en tres subescalas. La subescala de **Interacción Social** incluye 8 ítems y evalúa la iniciación y el mantenimiento de relaciones sociales con pares y adultos, mediante conductas como la cooperación, la participación y el interés por otras personas; por ejemplo: “Intenta comprender el comportamiento de otro niño: ‘¿Por qué llorás?’”. La subescala de **Cooperación Social** incluye 7 ítems y evalúa conductas cooperativas y de autodominio relevantes para seguir instrucciones, colaborar y comprometerse con pares, así como mantener un adecuado autocontrol; por ejemplo: “Es cooperativo/a”. Por último, la subescala de **Independencia Social** está conformada por 4 ítems y evalúa conductas vinculadas con la autonomía dentro del grupo de pares; por ejemplo: “Juega con diferentes niños”.

En el estudio de validación realizado por Reyna y Brussino (2009), la escala total de Habilidades Sociales presentó una consistencia interna de $\alpha = .88$. Las subescalas de Interacción Social, Cooperación Social e Independencia Social mostraron valores de $\alpha = .84$, $.86$ y $.74$, respectivamente. En la presente muestra, la escala total presentó una consistencia interna de $\alpha = .84$. La subescala de Interacción Social mostró un valor de $\alpha = .73$, mientras que las subescalas de Cooperación Social e Independencia Social presentaron valores de $\alpha = .54$ y $\alpha = .51$, respectivamente. Los ítems se responden mediante una escala tipo Likert

de cuatro opciones: 0 = Nunca, 1 = Raramente, 2 = Algunas veces y 3 = Frecuentemente. Las puntuaciones más elevadas indican un mejor desempeño en cada subescala y en la puntuación total.

Procedimiento

La investigación se realizó mediante formulario de Google, preconfigurado en una primera sección el consentimiento informado, luego las subsiguientes secciones fueron configuradas con el sociodemográfico y los instrumentos mencionados anteriormente. La muestra fue recolectada durante 47 días desde el 26 de marzo del 2022 hasta el 12 de mayo del 2022 inclusive, mediante referencia en cadena, en primer lugar, impulsando el formulario por redes sociales de Facebook, Instagram y WhatsApp, donde se solicitó a los participantes compartan la dirección del formulario entre sus conocidos. Los datos se procesaron mediante Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, SPSS (del inglés Statistical Package for Social Sciences) en su versión 25.

Consideraciones Éticas

Para el presente se aplicaron los procedimientos recomendados por el Ethical Research Involving Children Project (ERIC) y la American Psychological Association (APA), los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de los Derechos del Niño. Además, se utilizó específicamente el consentimiento informado con todos los participantes, informando el objetivo y el anonimato de los datos, se informó sobre el uso que se daría a los mismos, y que todos los datos se procesaron con absoluta confidencialidad, de acuerdo a lo que establece la Ley N° 25.326 - Habeas data, lo que implica que los datos de todos los participantes serán utilizados únicamente en el explícito contexto de este estudio, sin hacer un análisis individualizado de cada participante. Por último, se proporcionó un contacto de correo electrónico por cualquier inquietud que los participantes tuvieran al momento de realizar el protocolo.

Análisis de datos

En primer lugar, se examinó la distribución de las variables mediante la prueba de Shapiro–Wilk. Dado que la mayoría de las variables de motivación de dominio y habilidades sociales no presentó una distribución normal ($p < .05$), las asociaciones bivariadas se analizaron mediante el coeficiente rho de Spearman.

Se calcularon frecuencias y porcentajes para las variables sociodemográficas, así como medias, desvíos estándar, valores mínimos y máximos para la edad, las dimensiones de motivación de dominio y las habilidades sociales. Para controlar el error de tipo I derivado de las comparaciones múltiples, los valores de significación correspondientes a las 27 asociaciones principales entre las dimensiones de habilidades sociales y las puntuaciones del DMQ-18 fueron ajustados mediante el procedimiento secuencial de Holm.

Las diferencias según el género de los/as niños/as se examinaron mediante la prueba U de Mann–Whitney. Para estas comparaciones se informaron los rangos promedio, el estadístico U , el valor de Z , el nivel de significación y el tamaño del efecto, calculado como $r = |Z|/\sqrt{N}$.

Finalmente, se realizaron tres regresiones lineales múltiples para analizar la asociación entre la Persistencia Social con Niños/as y cada una de las dimensiones de habilidades sociales —Interacción Social, Cooperación Social e Independencia Social, controlando la edad y el género de los/as niños/as. Se estimó un modelo independiente para cada variable dependiente. En todos los análisis se adoptó un nivel de significación de $\alpha = .05$ y se utilizaron pruebas bilaterales.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables analizadas. En relación con las habilidades sociales, la dimensión de Interacción Social presentó una media de 19,30 (DE = 3,04), la Cooperación Social una media de 16,07 (DE = 2,67) y la Independencia Social una media de 10,11 (DE = 1,81).

Respecto de la motivación de dominio, la Motivación Total mostró una media de 4,21 (DE = 0,50), mientras que la Persistencia Total alcanzó una media de 4,10 (DE = 0,56). Entre las dimensiones específicas, la media más elevada correspondió a Placer de Dominio ($M = 4,67$; DE = 0,46), seguida de Persistencia Motriz ($M = 4,36$; DE = 0,63), Persistencia Social con Adultos ($M = 4,12$; DE = 0,81), Persistencia Social con Niños/as ($M = 4,08$; DE = 0,71), Competencia General ($M = 4,08$; DE = 0,61) y Persistencia Cognitiva ($M = 3,84$; DE = 0,73). Por su parte, Reacciones Negativas presentó una media de 3,22 (DE = 0,73).

Los valores de asimetría fueron negativos en todas las variables, con excepción de ninguna, lo que indica una mayor concentración de las puntuaciones en los valores altos de las escalas. Esta tendencia fue particularmente marcada en Placer de Dominio e Interacción Social.

TABLA 1: Estadísticos descriptivos de las variables de Habilidades sociales y Motivación de dominio.

Variable	M (DE)	Mín.	Máx.	Asimetría	Curtosis
Habilidades sociales					
<i>Interacción social</i>	19,30 (3,04)	7,00	24,00	-0,96	2,11
<i>Cooperación social</i>	16,07 (2,67)	7,00	21,00	-0,77	1,13
<i>Independencia social</i>	10,11 (1,81)	5,00	12,00	-0,81	-0,12
Motivación de dominio					
<i>Motivación total</i>	4,21 (0,50)	3,08	4,96	-0,41	-0,81
<i>Persistencia total</i>	4,10 (0,56)	2,60	4,95	-0,42	-0,66
<i>Persistencia cognitiva</i>	3,84 (0,73)	1,60	5,00	-0,62	0,40
<i>Persistencia motriz</i>	4,36 (0,63)	2,80	5,00	-0,74	-0,53
<i>Persistencia social con adultos</i>	4,12 (0,81)	2,40	5,00	-0,65	-0,71
<i>Persistencia social con niños/as</i>	4,08 (0,71)	1,83	5,00	-0,71	0,51
<i>Placer de dominio</i>	4,67 (0,46)	3,00	5,00	-1,49	1,55
<i>Reacciones negativas</i>	3,22 (0,73)	1,00	4,63	-0,34	0,22
<i>Competencia general</i>	4,08 (0,61)	2,20	5,00	-0,46	-0,18

Nota. N = 84. M = media; DE = desviación estándar; Mín. = mínimo; Máx. = máximo.

En la Tabla 2 se observan asociaciones positivas entre las dimensiones de las habilidades sociales y distintas medidas de motivación de dominio. La Interacción Social se relacionó significativamente con la Motivación Total, la Persistencia Total y las cuatro dimensiones específicas de persistencia, con asociaciones de mayor magnitud para la Persistencia Social con Niños/as ($p = .663$) y la Persistencia Total ($p = .620$). Asimismo, la Cooperación Social se asoció positivamente con la Motivación Total, la Persistencia Total, la Persistencia Cognitiva, la Persistencia Social con Adultos y la Persistencia Social con Niños/as. Por su parte, la Independencia Social mostró asociaciones positivas con la Motivación Total, la Persistencia Total, la Persistencia Motriz y, especialmente, con la Persistencia Social con Niños/as ($p = .599$). Los resultados indican que mayores niveles de persistencia y motivación de dominio se vinculan con mayores puntajes en habilidades sociales. Las asociaciones más consistentes se observaron entre las dimensiones sociales de la motivación de dominio y las habilidades sociales, particularmente entre la Persistencia Social con Niños/as y la Interacción Social, la Cooperación Social y la Independencia Social. Tras aplicar la corrección de Holm por comparaciones múltiples, estas asociaciones se mantuvieron estadísticamente significativas.

TABLA 2: Correlaciones entre habilidades sociales y motivación de dominio.

Variable	Interacción social	Cooperación social	Independencia social
Motivación total	.581 (< .001)	.403 (.002)	.370 (.009)
Persistencia total	.620 (< .001)	.448 (< .001)	.411 (.002)
Persistencia cognitiva	.419 (.001)	.369 (.009)	.156 (.779)
Persistencia motriz	.451 (< .001)	.260 (.169)	.367 (.009)
Persistencia social con adultos	.462 (< .001)	.336 (.020)	.215 (.396)
Persistencia social con niños/as	.663 (< .001)	.430 (< .001)	.599 (< .001)
Placer de dominio	.177 (.646)	-.044 (1.000)	.044 (1.000)
Reacciones negativas	-.035 (1.000)	-.189 (.600)	-.103 (1.000)
Competencia general	.338 (.020)	.360 (.010)	.232 (.305)

Nota. N = 84. En cada celda se presenta p de Spearman y, entre paréntesis, el valor de p bilateral ajustado mediante el procedimiento de Holm. Se consideraron significativos los valores de p ajustados menores que .05.

En la Tabla 3 se presentan las comparaciones según el género de los/as niños/as participantes. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Motivación Total, Persistencia Total y Persistencia Cognitiva, con rangos promedio más elevados en las niñas. No se encontraron diferencias significativas en las restantes dimensiones analizadas.

TABLA 3: Diferencias según género en Habilidades sociales y Motivación de dominio.

Variable	Rango promedio	Rango promedio	U	Z	p	r
	Masculino	Femenino				
Interacción social	39,17	46,53	721,00	-1,38	0.166	0.15
Cooperación social	40,32	45,14	773,50	-0,91	0.363	0.1
Independencia social	42,98	41,92	852,00	-0,20	0.84	0.02
Motivación total	37,36	48,72	637,50	-2,13	0.034	0.23
Persistencia total	37,65	48,37	651,00	-2,00	0.045	0.22
Persistencia cognitiva	36,66	49,57	605,50	-2,42	0.015	0.26
Persistencia motriz	39,32	46,36	727,50	-1,34	0.181	0.15
Persistencia social con adultos	39,80	45,76	750,00	-1,12	0.261	0.12
Persistencia social con niños/as	39,89	45,66	754,00	-1,08	0.279	0.12
Placer de dominio	38,08	47,86	670,50	-1,95	0.051	0.21
Reacciones negativas	40,47	44,96	780,50	-0,84	0.4	0.09
Competencia general	39,34	46,33	728,50	-1,32	0.189	0.14

Nota. Masculino: n = 46; Femenino: n = 38. Se utilizó la prueba U de Mann-Whitney. El tamaño del efecto se calculó como $r = |Z|/\sqrt{N}$.

Se realizaron tres regresiones lineales múltiples para analizar la asociación entre la Persistencia Social con Niños/as y las dimensiones de habilidades sociales, controlando la edad y el género de los/as niños/as. Los tres modelos resultaron estadísticamente

significativos. Para la Interacción Social, el modelo explicó el 45.7% de la varianza, $F(3, 80) = 22.45$, $p < .001$. La Persistencia Social con Niños/as se asoció positiva y significativamente con la Interacción Social, $\beta = .643$, $p < .001$. La edad, $\beta = .048$, $p = .572$, y el género, $\beta = .111$, $p = .192$, no mostraron asociaciones estadísticamente significativas. En relación con la Cooperación Social, el modelo explicó el 21.0% de la varianza, $F(3, 80) = 7.09$, $p < .001$. La Persistencia Social con Niños/as se asoció positiva y significativamente con esta dimensión, $\beta = .357$, $p = .001$. La edad presentó una asociación cercana al nivel de significación, $\beta = .200$, $p = .053$, mientras que el género no resultó significativo, $\beta = .109$, $p = .285$. Finalmente, para la Independencia Social, el modelo explicó el 43.4% de la varianza, $F(3, 80) = 20.48$, $p < .001$. La Persistencia Social con Niños/as mostró una asociación positiva y significativa, $\beta = .616$, $p < .001$. La edad, $\beta = .160$, $p = .067$, y el género, $\beta = -.070$, $p = .414$, no se asociaron significativamente con esta dimensión. En conjunto, los resultados indican que la Persistencia Social con Niños/as mantuvo asociaciones positivas con las tres dimensiones de habilidades sociales aun después de controlar la edad y el género de los/as niños/as.

Tabla 4: Regresiones lineales múltiples para las dimensiones de habilidades sociales.

Variable dependiente	Predictor	β	p	R ²	R ² ajustado	F
Interacción Social	Edad	0.048	0.572	0.457	0.437	22.45***
	Género	0.111	0.192			
	Persistencia Social con Niños/as	0.643	< .001			
Cooperación Social	Edad	0.2	0.053	0.21	0.18	7.09***
	Género	0.109	0.285			
	Persistencia Social con Niños/as	0.357	0.001			
Independencia Social	Edad	0.16	0.067	0.434	0.413	20.48***
	Género	-.070	0.414			
	Persistencia Social con Niños/as	0.616	< .001			

Nota. N = 84. En los tres modelos se incluyeron simultáneamente la edad, el género y la Persistencia Social con Niños/as. Interacción Social: $F(3, 80) = 22.45$; Cooperación Social: $F(3, 80) = 7.09$; Independencia Social: $F(3, 80) = 20.48$. *** $p < .001$. ***

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre la Motivación de Dominio y las Habilidades Sociales en niños/as de 3 a 6 años. Asimismo, se examinó específicamente la asociación entre la Persistencia Social y las Habilidades Sociales, así como las diferencias en las variables estudiadas según la edad y el género de los/as niños/as.

Los resultados mostraron asociaciones positivas entre el componente instrumental de la Motivación de Dominio y las Habilidades Sociales. En particular, la Motivación Total y la Persistencia Total se relacionaron con distintas dimensiones de Habilidades Sociales. Estos hallazgos resultan coherentes con antecedentes que han identificado asociaciones entre la Motivación de Dominio, las Habilidades Sociales y el desempeño académico durante los primeros años escolares, aún al considerar variables como el coeficiente intelectual y el nivel socioeconómico (Józsa & Barrett, 2018; Rahmawati et al., 2021).

En contraste, los componentes expresivos de la Motivación de Dominio, Placer de Dominio y Reacciones Negativas, no mostraron asociaciones significativas con las Habilidades Sociales. Este resultado difiere parcialmente de investigaciones previas que encontraron relaciones entre el Placer de Dominio y determinadas competencias infantiles (Rahmawati et al., 2021). Las diferencias culturales podrían contribuir a explicar esta discrepancia, dado que una misma conducta puede ser valorada de manera diferente según las expectativas y normas sociales de cada contexto (Fung & Chung, 2022). Asimismo, las valoraciones realizadas por los adultos pueden encontrarse influidas por sus percepciones sobre el comportamiento infantil y por comparaciones implícitas con otros/as niños/as (Wang et al., 2013).

En relación con la dimensión social de la Motivación de Dominio, tanto la Persistencia Social con Adultos como la Persistencia Social con Niños/as presentaron asociaciones positivas con las Habilidades Sociales. Las relaciones de mayor magnitud se observaron entre la Persistencia Social con Niños/as y las dimensiones de Interacción Social, Independencia Social y Cooperación Social. Estos resultados sugieren que una mayor disposición a iniciar y sostener interacciones con pares se vincula con una mayor frecuencia de conductas socialmente competentes. Los análisis de regresión permitieron examinar estas relaciones controlando la edad y el género de los/as niños/as. La Persistencia Social con Niños/as mantuvo asociaciones positivas con las tres dimensiones de Habilidades Sociales. La magnitud de la asociación fue mayor para la Interacción Social y la Independencia Social, mientras que fue más moderada para la Cooperación Social. Estos resultados refuerzan la relevancia específica de la Motivación orientada a establecer y sostener intercambios con pares. Los hallazgos son consistentes con investigaciones que señalan una relación entre la Motivación de Dominio Social y las competencias socioemocionales, aunque ambos constructos deben considerarse conceptualmente diferenciados (Fung & Chung, 2019). La Persistencia Social refiere principalmente a la disposición y al esfuerzo sostenido para iniciar o mantener interacciones, mientras que las Habilidades Sociales comprenden un repertorio de conductas que permiten desenvolverse competentemente en situaciones interpersonales. Por lo tanto, un/a niño/a puede mostrar una elevada disposición para interactuar sin que esto implique necesariamente un desempeño social igualmente competente. También se han identificado asociaciones indirectas entre la Motivación de Dominio, las Habilidades Sociales y la preparación escolar (Fung & Chung, 2023). Asimismo, diferentes dimensiones de la Motivación de Dominio se han relacionado con distintos aspectos del desempeño académico; por ejemplo, el Placer de Dominio se ha asociado con el desempeño lector durante la edad escolar (Józsa & Barrett, 2018). Rahmawati et al. (2021) señalaron además que las manifestaciones de

Motivación de Dominio pueden encontrarse vinculadas con características del contexto y con el tipo de apoyo proporcionado por los adultos.

Con respecto a la edad, se encontraron asociaciones positivas con la Cooperación Social y la Independencia Social. Esto indica que los/as niños/as de mayor edad tendieron a recibir valoraciones más elevadas en algunas Habilidades Sociales vinculadas con la autonomía y la cooperación. Estos resultados coinciden con estudios que informaron una progresión de la competencia social a medida que aumenta la edad (Vahedi et al., 2012). La participación en instituciones educativas también podría encontrarse vinculada con el desarrollo de estas competencias, debido a las oportunidades de interacción con pares y adultos fuera del contexto familiar (Aubone et al., 2020). Sin embargo, en los modelos de regresión la edad no mostró una asociación significativa con la Interacción Social ni con la Independencia Social una vez incorporada la Persistencia Social con Niños/as. En el caso de la Cooperación Social, su asociación fue cercana al nivel de significación. Estos resultados sugieren que parte de la relación entre la edad y las Habilidades Sociales podría compartir varianza con la disposición de los/as niños/as a iniciar y sostener interacciones con pares.

No se encontró una asociación significativa entre la edad y las puntuaciones de Motivación de Dominio. Este resultado difiere de lo informado por Józsa et al. (2014), quienes, al comparar muestras de China, Hungría y Estados Unidos en dos momentos temporales, observaron una disminución de la Persistencia Total y de la Motivación de Dominio Instrumental con la edad. No obstante, en ese estudio la Persistencia Social con Adultos presentó un patrón diferente en la muestra estadounidense. Las discrepancias podrían relacionarse con las edades evaluadas, las características culturales de las muestras y el diseño transversal del presente estudio.

En cuanto al género, las niñas presentaron rangos promedio más elevados en Motivación Total, Persistencia Total y Persistencia Cognitiva. Józsa et al. (2014), en una muestra de participantes de entre 7 y 19 años pertenecientes a tres países, encontraron mayores niveles de Motivación de Dominio en los varones de China y Hungría, aunque esta diferencia no se observó en Estados Unidos. Los autores indicaron que las diferencias fueron pequeñas y poco consistentes entre las distintas muestras. Por otro lado, Wang et al. (2013), en un estudio longitudinal con evaluaciones realizadas a los 18 y 39 meses, encontraron que las madres asignaron puntuaciones más elevadas a las niñas en Motivación de Dominio, Placer de Dominio y Competencia General. Sin embargo, los tamaños de las diferencias fueron pequeños, por lo que los autores plantearon que niños y niñas probablemente presentan niveles semejantes de Motivación de Dominio durante la primera infancia. En consecuencia, las diferencias de género podrían variar según la etapa del desarrollo, las características culturales de la población y las expectativas de los adultos respecto del comportamiento infantil. No se encontraron diferencias significativas según el género en las dimensiones de Habilidades Sociales. Este resultado coincide con investigaciones que no han identificado diferencias consistentes en las conductas sociales durante las edades tempranas (Muchiut et al., 2019). No obstante, algunos estudios encontraron variaciones específicas al comparar

niños y niñas dentro de determinados grupos etarios, aunque generalmente de pequeña magnitud (Lacunza, 2010).

En síntesis, las variaciones observadas en la Motivación de Dominio y las Habilidades Sociales según la edad y el género podrían encontrarse vinculadas con factores socioculturales. Entre ellos se incluyen las creencias y valores propios de cada contexto, las formas de interpretar y evaluar el comportamiento infantil (Galvagno et al., 2024; Muchiut et al., 2019), las percepciones parentales (Wang et al., 2013), la adquisición progresiva de estereotipos de género (Lacunza, 2010), los estilos parentales (Mancini et al., 2023) y las características de los intercambios afectivos entre los/as niños/as y sus cuidadores (Wang et al., 2013).

Limitaciones y conclusiones

Entre las limitaciones del estudio se encuentra, en primer lugar, el tamaño reducido de la muestra, que restringió la posibilidad de realizar análisis más detallados y limita la generalización de los resultados a otros contextos y poblaciones. En segundo lugar, los instrumentos fueron respondidos por los cuidadores primarios. Esta modalidad constituye una de las alternativas más viables para evaluar a niños/as pequeños/as, debido a las dificultades que presenta el autorreporte durante la edad preescolar (Morgan et al., 1990). Incluso cuando se emplean recursos visuales, como dibujos de rostros con distintas expresiones, puede resultar complejo que los/as niños/as comprendan y valoren qué actividades consideran desafiantes para sí mismos/as (Siamian et al., 2021). No obstante, la utilización de una única fuente de información representa una limitación. Siamian et al. (2021), al comparar las valoraciones de padres iraníes y de sus hijos/as en edad escolar sobre la Motivación de Dominio, no encontraron diferencias entre ambas perspectivas en tres de las cuatro subescalas de Persistencia. Sin embargo, en las subescalas emocionales y de Competencia General, los/as niños/as se calificaron de manera más positiva que sus padres. Barrett y Morgan (2018) plantean que los cuidadores probablemente evalúan a sus hijos/as mediante comparaciones implícitas con otros/as niños/as. En la misma línea, Wang et al. (2013) encontraron que niños/as pequeños/as con retraso motor no presentaban menor Persistencia ni menor Placer de Dominio ante tareas moderadamente desafiantes, aunque sus madres tendían a percibirlos/as como menos motivados/as. En el presente estudio, tanto la Motivación de Dominio como las Habilidades Sociales fueron evaluadas mediante cuestionarios respondidos por el mismo cuidador. Por lo tanto, las asociaciones encontradas podrían estar parcialmente influidas por la varianza de método compartido y por tendencias generales de respuesta del informante. Esto resulta especialmente relevante debido a la proximidad conceptual entre la Persistencia Social y algunas de las conductas incluidas en la evaluación de las Habilidades Sociales. Aunque ambos constructos no son equivalentes, el cuidador podría interpretar una mayor disposición del niño/a a iniciar y sostener interacciones como evidencia de un desempeño social competente, incrementando la covariación entre las medidas. En consecuencia, la magnitud de algunas asociaciones, particularmente las correspondientes a la Persistencia Social con Niños/as, debe interpretarse con cautela. La obtención de una imagen más completa del

comportamiento infantil requiere recopilar información mediante distintas fuentes, ya que la conducta puede variar considerablemente según la situación y el contexto (Carney & Merrell, 2002). Morgan et al. (2020) señalan que la combinación de calificaciones del DMQ realizadas por docentes, cuidadores y los/as propios/as niños/as puede proporcionar medidas más integrales y reducir el sesgo derivado de un único informante.

Otra limitación se relaciona con la modalidad remota de recolección de datos. La ausencia de un/a evaluador/a durante la administración impidió aclarar posibles dudas sobre los ítems y corroborar la interpretación realizada por los cuidadores. Como señalan Fung y Chung (2019), algunas expresiones de afecto positivo vinculadas con la Motivación de Dominio Social podrían ser interpretadas por los adultos como manifestaciones de Habilidades Sociales, lo que podría influir en las puntuaciones otorgadas a ambos constructos. En consecuencia, parte de la asociación observada podría reflejar no solo una relación entre la Motivación de Dominio Social y las Habilidades Sociales, sino también similitudes en la manera en que el cuidador percibe y clasifica dichas conductas. La evaluación directa por parte de profesionales podría contribuir a reducir este sesgo, aunque requiere una mayor disponibilidad de tiempo, recursos y materiales (Morgan et al., 1990).

A partir de estas limitaciones, futuros estudios deberían incluir muestras más amplias y, de ser posible, participantes provenientes de distintas regiones de Argentina, con el objetivo de aumentar la representatividad cultural de los resultados (Józsa et al., 2014). También sería conveniente incorporar reportes de docentes, además de los proporcionados por los cuidadores primarios, para evaluar el comportamiento de los/as niños/as en diferentes contextos. Asimismo, podrían incluirse observaciones directas, situaciones de juego libre o tareas moderadamente desafiantes diseñadas de acuerdo con la edad (Barrett & Morgan, 2018). La incorporación de múltiples informantes y medidas observacionales permitiría examinar con mayor precisión si las asociaciones se mantienen al reducir la varianza de método compartido y contribuiría a diferenciar empíricamente la disposición motivacional para interactuar del desempeño social competente.

Además, tanto el presente estudio como gran parte de los antecedentes revisados poseen un diseño transversal. Por ello, los resultados permiten identificar asociaciones entre las variables, pero no establecer relaciones causales ni determinar su dirección temporal. Sería relevante desarrollar investigaciones longitudinales que permitan examinar los cambios en la Motivación de Dominio a lo largo del desarrollo y analizar los factores vinculados con sus posibles variaciones según la edad (Józsa et al., 2014).

En síntesis, este estudio aporta evidencia sobre la asociación entre la Motivación de Dominio y las Habilidades Sociales en niños/as del contexto argentino. En particular, la Persistencia Social con Niños/as mantuvo asociaciones positivas con la Interacción Social, la Cooperación Social y la Independencia Social aun después de controlar la edad y el género. Este hallazgo resulta especialmente relevante, ya que sugiere que la disposición de los/as niños/as para iniciar, sostener y esforzarse en los intercambios con sus pares podría

constituir un aspecto central de su desenvolvimiento social. Aunque los resultados no permiten establecer relaciones causales, la consistencia de las asociaciones observadas destaca el posible papel de la Persistencia Social con Niños/as en conductas vinculadas con una mayor autonomía en situaciones sociales, una mejor cooperación y una participación más activa y competente en las interacciones con otros/as. Junto con los antecedentes sobre su relación con el desempeño académico y el bienestar psicosocial, estos hallazgos pueden contribuir a orientar futuras investigaciones, intervenciones profesionales y políticas públicas adaptadas a las necesidades de la población infantil (Benítez et al., 2020; Lacunza, 2010). En este sentido, promover oportunidades frecuentes y significativas de interacción entre pares podría favorecer contextos en los que los/as niños/as practiquen la iniciativa social, la resolución conjunta de actividades, la cooperación y la autonomía interpersonal.

Referencias bibliográficas

- Aubone, N. S., Franco, P., & Mustaca, A. E. (2020). Habilidades sociales en niños y su relación con el jardín maternal. *ConCienCia EPG*, 1(2), 57-85. <https://doi.org/10.32654/concienciaepg.1-2.10>
- Bandura, A., Ross, D. M., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal Of Abnormal And Social Psychology*, 63(3), 575-582. <https://doi.org/10.1037/h0045925>
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (Á. Rivière, Trad.). Alianza Editorial.
- Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2018). Mastery Motivation: Retrospect, Present, and Future Directions. En *Advances in motivation science (Print)* (pp. 1-39). <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2018.01.002>
- Benítez, Y. G., Tapia, J. P. R., García, Á. M. H., & Guevara, L. A. C. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7ma ed.). Siglo XXI España.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2002). Reliability and comparability of a Spanish-language form of the preschool and kindergarten behavior scales. *Psychology In The Schools*, 39(4), 367-373. <https://doi.org/10.1002/pits.10033>
- Castro, M. A. V., & Fernández, B. H. (2020). Habilidades sociales en niños de nivel primaria en una red educativa rural multigrado. *Educare Et Comunicare*, 8(2), 34-43. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.469>
- Contini, N. (2009). *Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva*. <https://dspace.palermo.edu/dspace/handle/10226/571>
- Cummings, K. D., Kaminski, R. A., & Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology In The Schools*, 45(10), 930-946. <https://doi.org/10.1002/pits.20343>

- Fung, W. K., & Chung, K. K. (2019). *Las relaciones directas e indirectas entre la motivación de dominio social, el vocabulario receptivo y las habilidades socioemocionales de los niños de jardín de infantes*. <https://doi.org/10.1007/s12144019005233>
- Fung, W. K., & Chung, K. K. (2022). Association Between Children's Home Play Opportunity and School Readiness: Object and Social Mastery Motivation as Mediators? *Early Education And Development*, 34(6), 1476-1487. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2153354>
- Fung, W. K., & Chung, K. K. H. (2023). Longitudinal association between children's mastery motivation and cognitive school readiness: Executive functioning and social-emotional competence as potential mediators. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 234, 105712. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105712>
- Galvagno, L. G. G., Miller, S. E., Mancini, N. A., Simaes, A. C., Elgier, Á. M., & Azzollini, S. (2024). Importance of cultural context in the study of children's executive functions: Advances in Latin America research. *Child Development Perspectives*.00, 1-08 <https://doi.org/10.1111/cdep.12505>
- Garaigordobil, M., & Sarrionandia, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: Efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22(3), 551-567.
- Imig, P. G. (2021). Habilidades sociales: breve contextualización histórica y aproximación conceptual. *ConCienCia EPG*, 6(2), 82-98. <https://doi.org/10.32654/concienciaepg.6-2.6>
- Isaza, L., & Henao, G. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, 14 (1), 19-30. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/355/360>
- Józsa, K., & Barrett, K. C. (2018). Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 81-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007>
- Józsa, K., Wang, J., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2014). Age and cultural differences in Self-Perceptions of Mastery Motivation and Competence in American, Chinese, and Hungarian school age children. *Child Development Research*, 2014, 1-16. <https://doi.org/10.1155/2014/803061>
- Lacunza, A. B. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate*, 10, 231-248.
- Lacunza, A., & Contini de González, N. (2011). *Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos*. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Mancini, N. A., Simaes, A. C., Galvagno, L. G. G., & Elgier, Á. M. (2023). La motivación de dominio infantil y su relación con la parentalidad positiva y los elogios en una muestra argentina. *Ciencias Psicológicas*. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.2863>
- Morgan, G.A., Harmon, R. J., & Maslin-Cole, C. (1990). Mastery Motivation: Definition and Measurement. *Early Education And Development*, 1(5), 318-339. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0105_1
- Morgan, G. A., Liao, H.-F., & Józsa, K. (Eds.). (2020). *Assessing mastery motivation in children using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)*. University of Szeged.

- Muchiut, Á. F., Dri, C. A., Vaccaro, P., & Pietto, M. L. (2019). Emocionalidad, conducta, habilidades sociales, y funciones ejecutivas en niños de nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(2), 13-23. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12202>
- Rahmawati, A., Tairas, M. M. W., & Fardana, N. A. (2021). The Influence of Mastery Motivation Towards Social-Emotional Competence in Early Childhood. *Jurnal Obsesi (Online)*, 5(2), 1837-1843. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i2.1008>
- Reyna, C., & Brussino, S. (2009). Propiedades psicométricas de la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil en una muestra de niños argentinos de 3 a 7 años. *Psykhé*, 18(2), 127–140. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282009000200009>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Siamian, H., Gharib, M., Vameghi, R., Hosseini, S., Rashedi, V., & Morgan, G. (2021).
- Mastery motivation in Iranian parents and their children: A comparison study of their views. *Journal Of Nursing And Midwifery Sciences*, 8(1), 54. https://doi.org/10.4103/jnms.jnms_20_20
- Simaes, A. C., Mancini, N. A., Galvagno, L. G. G., & Elgier, Á. M. (2021). *La parentalidad positiva y los elogios de cuidadores primarios hacia infantes en el contexto de pandemia por covid-19*. Simaes | Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal Of Neuropsychology. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/462>
- Stelzer, F., Cervigni, M. A., & Martino, P. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares: Una revisión de algunos de sus factores moduladores. *Liberabit*, 17(1), 93–100.
- Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian Journal of Psychiatry*, 7(3), 126–134.
- Wang, J., & Barrett, C. B. (2015). Mastery Motivation and Self-Regulation During Early Childhood. En *Mastery Motivation and Self Regulation During Early Childhood from: Handbook of Self-Regulatory Processes in Development, New Directions and International Perspectives* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203080719.ch15>
- Wang, J., Morgan, G., & Zeynep, B. (2013). Mother-Toddler Affect Exchanges and Children's Mastery Behaviours during Preschool Years. *Infant And Child Development*, 23(2), 139-152. <https://doi.org/10.1002/icd.1825>
- Wang, P., Morgan, G. A., Hwang, A., & Liao, H. (2013). Individualized Behavioral Assessments and Maternal Ratings of Mastery Motivation in Mental Age–Matched Toddlers With and Without Motor Delay. *Physical Therapy*, 93(1), 79-87. <https://doi.org/10.2522/ptj.20120068>
- Wang, W., Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2023). The development and prediction of young children's behavioral mastery motivation. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.09.001>